

A KULTURÁLIS ALAPELLÁTÁS KÉRDÉSEIRŐL

A 60-as évtized közepe óta Magyarországon is gyakran szoktak arról, amiről a világ sok más országában is, hogy az életmód, a termelési szerkezet, a településszerkezet alapvető változásai a társadalmi igények mélyreható mozgását idézték elő, s az állampolgárokkal kapcsolatos igények és társadalomirányítási garanciák nemzetközi jogi megfogalmazást is kívánnak, pontosabban, megértnek az újrafogalmazásra.

A hetvenes évek eleje óta számos szakigazgatási törekvés /rendelet, irányelvek stb./ jelzi a kérdéseknek a mindennapi nevelési gyakorlatban való megjelenését. A kutatás és a szak-sajtó egyenletlen igyekezettel ugyan, de szintén foglalkozik az iskolai és iskolán kívüli nevelés egészét, illetve kölcsönhatását érintő kérdésekkel. A kulturális alapellátás fogalmi, terminológiai, tartalmi és terjedelmi kérdései további elemzéseket kívánnak rendszerelméleti, művelődéspolitikai, szociológiai, tervezési-fejlesztési szempontból egyaránt.

A 80-as évek elején úgy tűnik, hogy az alapellátás funkciójának, szerkezetének, működési módjának és területi szerkezetének szerteágazó kérdéseit égetően sürgős lenne tisztázni, s megoldani, hiszen a lakosság egészét érintő kérdésről van szó.

1./ A lakosság csaknem negyedét jelentő, bizonyítványt adó képzésben résztvevő gyerekektől és felnőttektől kezdve az aktív információ-használók hasonló nagyságú tömegén át az

un. szabadidős, illetve közösségi igényekig seregnyi kérdésről. Ugyanakkor mind a kutatásban, mind a szakigazgatásban, mind pedig az iskolai és iskolán kívüli nevelési intézmények gyakorlatában feltűnően makacs annak a szemléletnek a jelenléte, amely közoktatás és közművelődés rendszerének együttműködésében, ennek szervezeti-irányítási és módszertani előmozdításában látja az állampolgárok kulturális alapellátásának megoldását.

Ugy tűnik, hogy - Coombs kifejezésével élve - "intézményi és pszichológiai korlátok" makacs jelenlétét fejezi ki ez a szemlélet, s fennmaradása hozzájárul számos kérdés krónikus megoldatlanságához.

Ideológiai-társadalomirányítási és gazdasági szempontokra hivatkozva az iskolai és iskolán kívüli nevelésben is általánossá vált a személyiségfejlesztés követelményének hangoztatása. Az egyetértés ebben látszólag általános, a kutatási, a képzési, az irányítási és az intézményi gyakorlatban dolgozó kollégák azonban mindennapi munkájukban gyakran azt tapasztalják, hogy áll az idő, a dolgok, a helyzetek változatlanok. Átfogó változások egy olyan méretű rendszerben, mint a nevelés, nyilván nem következhetnek be egyik napról a másikra. Az is bizonyos, hogy számos intézményi, helyi és személyi esetlegesség, érdekkonfliktus nehezíti a kívánatos irányú és ütemű változásokat, s találni objektív okokat is közmondásosan nehéz belső és külső körülményeinkben. Mégis úgy tűnik, hogy a szemléleti korlátok jelentősen hozzájárulnak az alapellátási problémák krónikussá válásához.

Talán a leglényegesebb, s legáltalánosabb szemléleti probléma az, amikor új felismeréseink alapján új célokat fogalmazunk meg, s azok realizálásához kezdünk, egyszerűen adottságnak tekintjük a meglévő helyzetet, független változóként kezeljük a kialakult intézménystruktúrát és gyakorlatot, az új törekvéseket pedig hozzáadott értéknek tekintjük. Az általános és a látszólagos egyetértés mellett így akarat-

lanul és tudattalanul sokszor, de határozott "egyet-nem-értés", s a célok realizálására képtelen, a beidegződések kényszerpályáira szoruló gyakorlat működik. A kudarcok, a fejlődés lassúságának egyik oka alighanem itt keresendő, s mert ez az ok eléggé rejtett marad, a nevelési rendszerben dolgozó különböző szakmájú értelmiségiek /óvónőktől a könyvtárosig/ presztizse egyáltalán nem javul sem a közvélemény, sem az érintett értelmiségi rétegek szemében. Okolni meg mindenkit szokás és mindent, anonim hatalmi érdekektől kezdve a szegénységen át egyes személyekig.

A szemléleti korlátok működésének egyik következménye a nevelés funkciójának, benne az alapellátás szerepének megítélésében tapasztalható felemáság. A művelődéseméleti kutatás ismeretelméleti, esetleg ontológiai karakterű elemzései kevésbé konfrontálhatók a szociológiai tapasztalatokkal és fordítva: a szociológiai szemlélet előszeretettel vetíti ki a pillanatnyi helyzet tapasztalatait a jövőképekbe is. Egymás mellé teszi ez a szemlélet a társadalmi munkamegosztásra való felkészítés, a társadalom strukturális újratermelésében játszott szerep, az önmegvalósítás mozzanatait, de ezekből a részekből nehéz egészset képezni, és a társadalmi gyakorlat újratermelésében a nevelési rendszerre háruló feladatokat átfogó koncepcióvá fogalmazni. A pszichológiai, szociálpszichológiai kutatás kevésbé érzi illetékesnek magát a nevelés szerepének átfogó értelmezésében, hiszen a pedagógia és a szociológia illetékességi körébe utalja azt a kutatási hagyomány. A pedagógiai kutatás tipikus példája a részeiben élő, diszciplináris szemléletnek: a személyiségközpontúság általános értelemben hangoztatott elve látszólag jól megfér a tanterveméleti, tantárgypedagógiai, a didaktikai részletkérdések körüli, változatlanul a tanításközpontú felfogást tükröző vizsgálódásokkal. A pedagógusképzés különböző szintjein a személyiségprogram hangoztatása mellett gyakorlatilag érintetlenül marad a neveléseméleti, didaktikai és szakmódszertani stúdiumoknak nemcsak a tartalma, hanem a szerkezete és a képzés módszere is. A 80-as években kiképzett szakemberek pedig jóval az ezredforduló után

még a pályán találhatók. A szakigazgatásban törvények, jogszabályok fogalmazzák meg az állampolgári jogokat, amelyek egyszersmind államirányítási kötelezettségeket jelentenek /a Közművelődési törvény 3-4-5. paragrafusa, a Könyvtári törvénynek a lakóterületi és szakterületi információs ellátásáról szóló előírásai stb./. Ugyanakkor az ágazati irányítás területi szerveinek munkájára vonatkozó részletes szabályozás, valamint a finanszírozás rendszere már nem tekinti a gyakorlatban alapellátásnak a könyvtári szolgáltatásokat vagy a közösségi igények kielégítését, s az óvoda-általános iskola alapellátó szerepét is a félnapos tanító iskola hagyományai szerint veszi figyelembe.

Az intézményi gyakorlat a látszatra egységes követelmények ellenére ezért is mutat /más okok mellett/ rendkívül nagy színvonalbeli különbségeket fenntartók és intézményvezetők együttműködésének mértékén, szemléletük milyenségén múlik, mit préselnek ki a rendelkezésükre álló lehetőségekből működésben, fejlesztésben. Itt ragadhatjuk meg talán legjobban az alapellátás iránti társadalmi igény természetét, tartalmát és mértékét. Bármely településen, lakóközvetben tapasztalható, hogy a 18 éven aluli lakosságnak gyakorlatilag az egésze az intézményes nevelés futószalagjára került, hogy a családi nevelésnek nemcsak az ideje és a tere, de a skálája is összeszűkült. Szokásokat, normákat, helyi hagyományokat hogyan képviseljen a szülőknek az a nemzedéke, amely maga is normák, szokások, hagyományok megingását élte át a saját életében, s gyakran vall kudarcot termelési, társadalmi, s magánéletben adódó feladathelyzetekben, de földrajzi, történelmi, társadalmi értelemben is tájékozódási nehézségekkel küzd.

Mindezek a változások az egyén szocializációjának fejlődésmenetére, személyes adottságainak kifejlődésére már a mai felnőtt korosztályok életében is erőteljesen hatottak. A felnövekvő nemzedékkel kapcsolatos társadalmi nevelési feladatok pedig alapvetően megkövetelik a nevelés, s benne az alapellátás szerepének újrafogalmazását.

Ez a szerep úgy körvonalazható, hogy a különböző korú, nemű, képzettségű és érdeklődésű állampolgárok számára konkrét élethelyzetek megoldásához kell társadalmi szolgáltatások képeben segítséget nyújtani. Információt, eszközt, teret és személyes segítséget kíván az anyanyelvi-, idegennyelvi, a matematikai kommunikációs készség fejlesztése és működésben tartása, a mozgás, a látás, a hallás, a technikai készség kialakítása és mozgósítása, a természetről és társadalomról való állandó, aktív információszerzés szokássá, s a társas viszonyok rendezetté válása, a társadalmi nyilvánosság fórumainak kifejlődése és működése. A társadalom tagjainak többségére jellemző kell hogy legyen a testi-lelki egészség /pszichofizikai állóképesség/, környezetismeret /mentális fejlettség/, a társas viszonyokban való eligazodás képessége /szociális érettség/, ha érdekek egyeztetésén alapuló konszenzusra, demokratikus önirányításra törekszik egy társadalom, s ha gazdasági eredményeit is növelni akarja a nemzetközi munkamegosztásban való részvétel komplikált és nehéz körülményei között is.

A nevelés szocializációs súlyának számbavétele, az egyének és csoportok, a társadalom egészének életében játszott szerepének feltárása és bizonyítása számos szakterület közös és sürgős feladatának tűnik.

A nevelési rendszer szerkezete, struktúrája szempontjából is érdemes megvizsgálni a szemléleti problémákat. Alapellátásunk intézményei szervezetiileg és életkori periódusok mentén tagoltak. Éles különbségek tapasztalhatók az egyes intézménytípusok pedagógiai alapelveiben, szervezeti-működési sajátosságaiban, presztizsében, fejlődési tendenciáiban.

A kutatás főleg általános szervezetszociológiai értelemben foglalkozik a nevelési struktúrával, esetleg még politológiai, jogelméleti stb. szempontból. Az oktatásügyi szervezetszervezésben eddig megtett hazai lépések ugyanakkor bizonyítják, mennyit módosíthat az intézmény funkcióiból, mennyire befo-

lyásolhatja a megfogalmazott célok érvényesülését a struktúra milyensége. Az óvodai nevelés szervezete szociális okokból, a női foglalkoztatottság terjedésével párhuzamosan alakult ki és terebélyesedett annyira, hogy ma gyakorlatilag a korosztály egészére nézve általánosnak mondható a férőhely-igény. A szervezeti-működési rend megmerevedése, az óvodai gyakorlat iskolához közelítése számos problémát vet fel, amelyet az alapellátó szerep lényegéről alkotott és általánosan elismert elvekhez viszonyítva kell értelmeznie a kutatásnak is, a szakigazgatásnak is, az intézményi gyakorlatnak is.

Az általános iskolai tanulólétszám gyors felfutását az 1948. évi, az iskolák államosítását elrendelő törvény indította el, de a napközis igények gyors növekedését már az óvodával kapcsolatban említett szociális okok is indokolják. Az iskolai szervezetben azonban a tanórai és tanórán kívüli foglalkoztatás előírásai nem az egésznapos ellátás érdekei mentén szerveződnek, hanem egyéb szervezeti szempontok alapján. A tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek élesen különválnak, vagy pedig a tanórai rendhez közelít a napközis foglalkoztatás is /padban ülés, csendben maradás, tanári engedéllyel megszólalás stb./. A tananyag, a tanterv, a tanmenet és a rendtartás szervezeti előírásai kölcsönös kezdeményezéseket kevésbé engednek érvényesülni, tanár és diák, tanár és tanár, diák és diák kooperációját nem szorgalmazzák a hierarchikus szerepviszonyok. Így az intézmények közötti szervezeti együttműködés is rendkívül bizonytalan. A deklarált célokkal végül is ellentétesen a szervezeti kapcsolatokban meglehetősen erőtlenné pl. az iskolák és a könyvtárak, a művelődési házak operatív, rendszeres és intenzív kapcsolata. A szakigazgatási törekvések pedig hol türelmetlenek, hol erőtlenné, amikor szervezeti összevonásokat szorgalmaznak különböző települések, lakóközrtek intézményei között, s ezzel az alapellátás javítását szeretnék elérni adott körzetekben. A funkciók, az ellátási igények pontos számbavétele azonban nem történik meg, s így a célirányos szervezeti lépéseket sem lehet megtenni.

A mindennapi, intézményi gyakorlatban gyakran lehet csüggedést tapasztalni az un. összevont intézményekben, mert a viszonyok nehezebben áttekinthetők, az indítékok pedig nem világosak és nem meggyőzőek az intézményvezetők és munkatársak számára. Így az eredmények váratnak magukra. Felmerül a kérdés: nem szemfényvesztés-e az összevonás, a "komplexesítés", ahogyan gyakran mondják. Az integrált nevelési intézmények elve szervezetiileg azt jelenti, hogy egy-egy lakóközvetben az alapfunkciók a lakosság igényeinek színvonalas kielégítése érdekében egységes szervezetben, a használati igényekhez igazodó működési rendben jelennek meg. Különböző korú használók /gyerekek és felnőttek/ különböző szervezeti formában /tanórai, tanórán kívüli tevékenység/ veszik igénybe ugyanazokat az eszközöket, tereket, információkat. Az ellátási funkciók nagyságához és szerkezetéhez képest érdemes az intézmény szervezeti-működési szabályait, a munkatársak munkarendjét, a gazdálkodás módját kialakítani. A szervezeti átalakítások jelentős eredményeket hozhatnak egy-egy lakóközvet ellátásának javításában a rendelkezésre álló szakértelem, terek és eszközök koncentrált működése révén, azonban csakis a funkciók pontos meghatározása esetén.

Rendkívül sokféle szemléleti probléma sűrűsödik a nevelés technológiájáról, a nevelési célok érdekében alkalmazott eljárásokról vallott és gyakorolt felfogásokban is. A kutatásban nem ritka az un. módszertani problémák lebecsülése, a rangosabbnak tartott elméleti kérdésekkel való szembeállítás. Ha azt halljuk némi vállvonogatás közben, hogy ez gyakorlati kérdés, akkor ez azt jelenti, hogy adott cél megvalósításának módja nem tartozik a kutatás illetékességi körébe. A kutatás és a praxis kapcsolatának lazasága fordított értelemben is keserves következményekkel jár. Gyakorló pedagógusok és népművelők gyakran és gyorsan zárnak le egy-egy vitát azal, hogy ez elméleti kérdés, nem ránk tartozik. /Pl. ilyen kérdések esetében, hogy a szomatikus nevelés feladata miért több és más, mint a heti testnevelési órák tantárgyi programja, miért áll ellentétben a büntetés-jutalmazás rendszere

a személyiségfejlesztés elveivel és érdekeivel, miért nem tekinthető üdvöztető megoldásnak a rendhagyó órák gyakorlata vagy a kiscsoportok tömeges szervezése stb./.

Kutatásban is, praxisban is másik gyakori probléma a részletek önálló életre kelése, egy-egy üdvöztetőnek vélt megoldás önkényes kiemelése és túlértékelése. /Pl.: az un. szemléltetés kérdésének kutatásában vagy bizonyos szemléltető-eszközök preferálásában stb./.

A szakigazgatás is meglehetősen ellentmondásos helyzetben van, a szakfelügyelet révén végülis sok tekintetben egy, a deklarált célokban már meghaladott gyakorlat fennmaradását törvényesíti. Újabb reformrendeletek megszületéséig a meglevő szabályok normatív szerepe nem csökkenhet.

A differenciált személyiségfejlesztés elve eljárásmodokban mindenekelőtt azt a követelményt jelenti, hogy az intézményi gyakorlatot a tevékenységmodoknak megfelelő csoportméretben, munkaformában, terekben tudjuk kialakítani. Az eszközigényt, időtartamokat és gyakoriságot ehhez mérten tervezni és kalkulálni, a különböző korú és más-más szervezeti formában tevékenykedő használók programjainak vezérlésére a rendelkezésre álló szakmai kapacitást optimálisan tudjuk felhasználni, s az anyagi kereteket célszerűen, racionálisan mozgósítani. A felsorolt technológiai tényezők szerepe a mindennapi munkában, s az elért eredményekben igen nagy.

A személyiségfejlesztés jámbor óhaj marad, ha a különböző tevékenységekben nincs mód minden résztvevő aktivitásának, s kölcsönös kezdeményezésnek az érvényesülésére. /A frontális munka kizárólagossága mellett például, amikor a résztvevőknek egymással nincs kölcsönös kapcsolatuk, csak a programot irányító vezetővel, a különböző eszközök és információk a vezető demonstrációs kellékei, a szemléltetés eszközei, s nem a résztvevők cselekvésének kellékei./

A tevékenységmódok mentén szervezett gyakorlati folyamatok kialakítása és működése közben válhat igazán világossá minden szakember szemében, hogy a különböző szervezeti és életkori határok mentén mennyire nem lehet elméleti különbségeket találni /tanórai, tanórán kívüli tevékenység, szakör és klub, gyerek és felnőtt stb. szempontok szerint/.

A valódi határok ott húzódnak, ahol a pedagógus, népművelő munkáját az ismeretközvetítés szándéka, illetve partnerei aktív tudásszerzésének támogatása jellemzi.

A vázolt szemléleti különbségek jellegzetes megnyilvánulása az alapellátás intézményhálózatának területi szerkezetével, s az intézmények térszerkezetének megítélésével és fejlesztésével kapcsolatban is tapasztalható. Az intézményhálózat befogadóképessége abszolút értelemben is alacsony, a fejlesztési lépések évtizedek óta nem érték utol az igények növekedését.

Épp ezért a zsúfoltság ijesztő mértékű, főként a 18 éven aluliak oktatási intézményeiben, de a könyvtárhálózatban is, az étkeztetés, a testnevelés és a kollégiumi ellátás körülményeiben is. A zsúfoltság az amúgyis egyre öregedő épületeket a teljes fizikai elhasználódás állapotába juttatja.

A szükséges fejlesztések elmaradása és a zsúfoltság kényszerítő ereje az ellátóhálózat jellegzetes szétaprózottságát idézte elő. Valószínű, hogy ez a szétaprózottság minden működési haszon nélkül alaposan megnöveli az egy férőhelyre vetített költségeket.

Mindezeknél súlyosabb probléma, hogy az egyes ötéves periódusokban előirányzott fejlesztés nem állítja meg a felsorolt problémák újratermelődését. Nem ellátást tervezünk, hanem a túlhaladott céloknak, a korábbi szükségleteknek megfelelő, életkori csoportonként és szervezeti formákként széttagolt óvodát, iskolát. Mást nem nagyon, szegénységre hivat-

kozva. Építési, műszaki-terjedelmi, gazdasági normák a legutóbbi évekig érvényesek voltak legalábbis a telepszerű építkezésekre vonatkozóan. Vagyis a lakótelepeken épült óvoda, iskola, jóllehet mesterségesen leszorított normák alapján, de kötelezően. Végül ez a szabály is elvesztette érvényét, s az ágazati tervezés bölcsességére van bízva az ellátás szervezése, fejlesztése. Gazdálkodhat a helyi vezetés, ha e-sze is, szíve is és pénze is van. Ha épülő iskoláink jellemző térszerkezetére némi figyelmet fordítunk, a szemlélet ellentmondásosságát hamar felfedezhetjük a tervezésben is. A szegénység állandó hangoztatása, és a személyiségközpontúság vállalása mellett ma is tanteremből és kiegészítő terekből álló iskolák épülnek.

Ezekben az iskolákban az állandóan ismétlődő csoportmerek /40 fő/ feltételezésén alapuló egyforma tantermek készülnek ma is, s a frontális osztálymunka hagyományának megfelelő asztalok, székek kerülnek bele három vagy négy pad-soros rendben. Ebben kell a differenciált személyiségfejlesztés programjának érvényt szerezni, különböző csoportméretekben és munkaformákban, eszközök és információk sokféleségével, a résztvevők kölcsönös cselekvésére, aktivitására, önállóságára építő egéssznapos tevékenységszerkezetet kialakítani. 1980-85 között az általános iskolás korcsoportban létszámcsúcs lesz, ezért ebben a periódusban megemelte a kormányzat a fejlesztési előirányzatokat. Az említett fejlesztési gyakorlat mellett azonban egy következő periódusban, amikor a középiskolás korcsoportban jelenik meg a demográfiai hullám, csak bonyolult, költséges eljárásokkal lehet ezeknek az intézményeknek egy részét középiskolaként használni. Az elmúlt években az ország több településén kezdődött meg a lélekszámok megfelelő, a tényleges használati igények elemzésén alapuló ellátástervezés, illetve intézmény-építés. Van remény arra, hogy ezek az intézmények /vagy ezek közül néhány/ a racionális és eredményorientált nevelésszervezés, kulturális alapellátás minőségi másságának kézzelfogható bizonyítékaival szolgál majd, s ezzel a kulturá-

lis alapellátás korszerű, funkciójában, szervezetében, technológiájában és területi szerkezetében a társadalom tényleges szükségleteinek megfelelő kialakulását sietteti.

A kutatásnak, a képzésnek, a szakigazgatásnak és a tervezésnek egyaránt elég feladatot jelent mindez. A vázolt borkos kérdések megoldása, a kulturális alapellátás fejlesztése azonban jelentőségében alig túlbecsülhető. Ilyen lépések nélkül az életmód kedvező alakulása, a népegészség, az életminőség javulása, a nemzeti munka bonyolultsági fokának növekedése - Kozma Ferenc szerint is - nehezen érhető el.